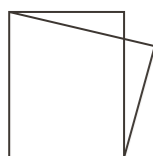


Om dannelse, uddannelse og profession



Hans Fink, docent emeritus, Institut for Kultur og Samfund, Aarhus Universitet

Ordet 'dannelse' forekommer ikke i de officielle formålsparagraffer for professionshøjskoler og universiteter; men ordet anvendes flittigt i uddannelseseoretiske og uddannelsespolitiske diskussioner også om de videregående uddannelser. Begrebet bruges om noget værdifuldt, som de studerende gerne skulle få ud af deres uddannelse ud over snævert faglige kvalifikationer, men som stramme rammebetingelser eller andre uheldige omstændigheder kan stille sig i vejen for opnåelsen af. Begrebet er svært at komme uden om, fordi vi ikke kan undvære mere almene mål for vores uddannelser, men det er også svært at komme til rette med, fordi det angår noget, som modsætter sig mere håndfaste fortolkninger og indbyder til ideologisk overbelastning i enten konservativ eller progressiv retning. Det kan bruges til at pege både på det

vigtige, som man ikke længere lærer, og på fortsat frigørelse fra undertrykkende normer. Jeg har ikke overblik over den enorme pædagogiske litteratur, der foreligger om emnet¹, men vil begynde med (1) at fremhæve nogle træk fra begrebshistorien for derefter (2) at sige noget om, hvordan jeg ser begrebets betydning i dag, hvor alle uddannelser bliver underlagt mere og mere fintmasketede eksterne krav, og hvor de akademiske uddannelser professionsrettes mere og mere, samtidigt med at professionsuddannelserne akademiseres mere og mere.

Dannelsesbegrebet

Ordet *dannelse* er substantivform af verbet *at danne*, som via middelalderligt plattysk *dan*, "gjort, dannet, beskaffen" (jf. *sådan*, *hvordan*, *ligedan*) går

Tolkninger af den klassisk græske tanke om paideia, "opdragelse til helt menneske" spillede en stor rolle.



tilbage til et vestgermansk verbum med betydningen "at gøre", som også er roden til engelsk *to do* og tysk *tun*. Ordet har en helt almen betydning af "frembringelse, tilblivelse". Det kan betegne både noget, der gøres aktivt og bevidst, og noget, der sker passivt og ubevidst, og vægten kan ligge enten på dannelse som proces eller på dannelse som resultat af en proces. Man kan således tale om dannelse i mange forskellige sammenhænge, f.eks. rustdannelse, drivedannelse, sårdannelse, vanedannelse, regeringsdannelse, formdannelse og begrebsdannelse. I en krydsogtværs kan "dannelse på to bogstaver" være 'ar', 'em', 'ir', 'is' og 'os', men når vi til daglig taler om dannelse i ubestemt form, ental, kan man gå ud fra, at der er tale om sådan noget som personlighedsdannelse og karakterdannelse, sådan som den foregår i ungdommen frem mod dannelse som

en velintegreret helhed af ønskværdige egenskaber. En sådan i bred forstand udviklingspsykologisk og pædagogisk anvendelse af ordet dukker først op i det danske sprog i forbindelse med, at *dannelse* i 1800-tallet begynder at blive brugt som oversættelse af det tyske *Bildung*, hvorved ordet forbindes med en blomstrende teoriudvikling i tysk idealisme og romantik. Svensk har direkte overført *bildning*, vi har klaret os ved at oplade *dannelse*. Engelsk og de romanske sprog kan bruge *Bildung* som et fremmedord i kursiv, men har ikke et ord eller begreb, der på samme måde forbinder menneskelige udviklingsprocesser med et åbent ideal for deres forløb, så når netop dannelsen kan anses for særligt truet på danske uddannelsesinstitutioner i dag, kan det have noget at gøre med den angelsaksiske dominans i den neoliberale tænkning som tidens

mange omstruktureringer i høj grad har været motiveret af. *Bildung* og *Education* er ikke helt det samme.

Bildung er substantivform af verbet *bilden*, "at forme, at gestalte". *Bildung* kan bruges i en helt almen betydning af frembringelse og tilblivelse, og vægten kan ligge enten på proces eller resultat. Frugter, krystaller, kemiske forbindelser, regeringer, ord og begreber kan have deres *Bildung*, men på tysk klinger *Bild*, "billede", altid med på en måde, det ikke umiddelbart gør i 'dannelse'. *Bild*, *bilden* og *Bildung* kommer (ligesom det danske *billede*) fra oldsaksisk *bilithi*, der formentlig først har betydet sådan noget som "tegn fra guderne, jærtegn, mirakel", men også er brugt om gudebilleder, og afledt derfra om billeder, afbildninger og forbilleder mere generelt. Ifølge *Historisches Wörterbuch der Philosophie* har

den moderne humanistisk-pædagogiske brug af *Bildung* en teologisk-filosofisk forhistorie, idet ordet allerede i middelalderen blev brugt som oversættelse af de latinske: *imago*. "billede", *imitatio*. "efterligning" og *formatio*. "formning" og derved forbundet med neoplatonistiske forestillinger om frembringelse som efterligning af evige og forbilledlige former. Gennem bibeloversættelsen forbindes ordet med den gammeltestamentlige forestilling om mennesket som dannet i Guds billede og med den paulinske forestilling om, at mennesket ved at åbne sig for Guds herlighed kan blive omdannet i hans billede. *Bildung* forener således en tanke om tilblivelse med en tanke om billedlighed og om et menneskes dannelse som en proces frem mod et forud givet ideelt og strengt taget uopnåeligt forbillede. I protestantisk mystik og i pietismen kom begrebet til at spille en central rolle i en kirke- og skolekritik, der på den *bildende Lebensgeistes*, "den dannende livsånds" vegne protesterede mod stivnede ritualer og skolastisk undervisning. Her tillægges dannelse en karakter af levende og personlig proces i markeret modsætning til mekanisk og anonym resultatfrembringelse.

Særligt i tiden omkring den franske revolution blev *Bildung* forbundet med en sekulær tanke om det enkelte menneske, der aktivt danner sig selv til sin helt personlige udgave af en ideel menneskelighed i en åben, fri og kreativ, men samtidigt disciplineret søgen efter, hvad dette ideal kan rumme. Tolkninger af den klassisk græske tanke om *paideia*, "opdragelse til helt menneske" spillede en stor rolle. Målet var at danne sig selv som et kunstværk, der levede op til et alment menneskeligt ideal om harmonisk

enhed i en unik og rigt facetteret helhed af egenskaber. Hvad *Bildung* som proces og resultat mere nøjagtigt indebar, var dog essentielt åbent og kunne udlægges på mange måder. Det kunne forbindes med en organismetækning, en forestilling om udfoldelsen af et kim, som ligger i hver enkelt og har naturlig vækst hen imod blomstring og frugtbarhed som mål, og hvor den enkeltes vækst frem mod det ideelle bidrager til nationens og til hele menneskehedens stadigt højere udvikling, forudsat at processen ikke hæmmes af undertrykkende og skævvridende sociale omstændigheder. Det kunne også forbindes med en særlig åndelig udviklingsproces i selvet, der netop ikke ses som en naturproces, men som en kultiveringsproces, hvor selvet trinvis oplæres og disciplineres i mødet med "ikke-jeg" – de andre, samfundet og naturen. Det gjaldt om at nå frem til at erhverve stor almenyldig viden og at være selvbestemmende snarere end fremmedbestemt, myndig, men dog uden vilkårlig selvhævdelse.

En *Bildungsroman* (det hedder det også på både engelsk og fransk, mens vi har "dannelsesroman") har en hovedperson, som regel en mand. Beskrivelsen af hans udvikling *hjemme – ude – hjem* belyser med mangfoldige variationer dannelsesforløb fra barndommens trykke hvilen i sig selv i en lilleverden, via ungdommens konfliktfyldte væren ude af sig selv i mødet med den større verdens krav og fristelser, frem mod afgørende genembrud, der åbner til manddommens helstøbte og ansvarlige selvudfoldelse i familieliv, erhvervsliv og politisk liv. Betraget som proces var *Bildung* således særligt karakteristisk for ungdomsårene snarere end for barndommen, og betraget som resultat i voksenlivet

blev *Bildung* set som den talentfulde og flittige mands personligt erhvervede "adelsmærke", hans udmærkelse frem for de åndeligt udelige og dovne, hvad enten de var adelige, borgerlige eller bønder. Kvinders *Bildung* var mere snævert knyttet til familielivet, og som Hegel siger det i en berygtet tilføjelse til § 166 i *Retsfilosofien*: "Kvinders dannelse finder sted, uden at man ved hvordan, som i en atmosfære af forestilling – mere i kraft af livet end takket være erhvervelsen af kundskaber; manden på sin side, når alene frem til sin position takket være tankens landvindinger og ved bestræbelser af teknisk karakter".

Både som proces, resultat og ideal har *Bildung* såvel en individuel som en social dimension. Det drejer sig både om den enkeltes og om folkets og i sidste ende hele menneskehedens bedste *Erziehung*, "opdragelse". Især det nationale stod i forgrunden. Et statsligt *Bildungswesen* skulle sikre alle borgere en for dem passende grad af *Bildung*, så folkets *Bildungsstufe*, "dannelsesniveau" kunne løftes; noget der er afgørende for, at folkemasserne og de forskellige stænder kan udgøre ét folk, én nation. De, der allerede har erhvervet sig *Bildung*, har selvfølgelig et særligt ansvar i den forbindelse. (Den, der ønsker at fremme andres dannelse, er altid én, der må mene at have sit på det tørre). Her blev der udviklet en afgørende sondring mellem *Bildung* forstået som *Allgemeinbildung*, "almendannelse" på den ene side og *Ausbildung*, "uddannelse" på den anden. Det første var i princippet muligt for alle og bestod i erhvervelsen af almen viden, den anden knyttede sig til de forskellige professioner med deres særlige kompetencer. Det første rummede et ideal om en alsidig udvikling af alle menneskelige

Både som proces, resultat og ideal har Bildung såvel en individuel som en social dimension.



færdigheder til en harmonisk helhed af hjerte, hånd og ånd, den anden var udviklingen af en specialiseret faglig dygtighed, som nødvendigvis måtte være ganske ensidig. Den første var et mål i sig selv og uafhængig af enhver nyttebetragtning, den anden havde netop sin begrundelse i samfundsnytten. Den første blev man på en måde aldrig færdig med, den anden kunne man blive ud-lært, ud-dannet og dermed færdigdannet i. Ideelt spillede de to imidlertid altid sammen, således at det gjaldt om, at det enkelte menneske fik nok af den første til, at den anden lod sig integrere i en harmonisk personlighed, der forenede de professionelle kvalifikationer med almene menneskelige kvaliteter. Den gode *Ausbildung* måtte være forbundet med *Bildung*, så privatliv, erhvervsliv og politisk liv ikke faldt fra hinanden.

Efter at humanistiske og liberale idealer satte sig igennem som følge af borgerlige og demokratiske landvindinger, kunne de undergå en transformation. Fra at være kampråb i samfundshelhedens navn og mod nedarvede privilegier kunne *Bildung* blive navn på et standsprivilegium for de få, der havde erhvervet

almen viden på et højere niveau og havde overskud til at interessere sig for kunst og kultur. *Bildung*, som havde stået for personligt tilegnet dømmekraft, kunne komme til at bestå i artig underkastelse under den gode smags tyranni eller direkte snobberi. Fra at være slagord i opgøret med stivnede og autoritære undervisningsformer kunne *Bildung* selv stivne til betegnelse for at have gennemgået en ret autoritær eksercits i en fast kanon af tekster. Som ofte særligt forbundet med humanistiske fag kunne *Bildung* blive skarpere modstillet *Ausbildung*, forstået som særligt forbundet med realfagene med deres tekniske og økonomiske nytte. Universiteterne, som fra begyndelsen i middelalderen havde været professionsuddannelser for præster, læger og jurister, identificerede sig nu mere med deres akademiske og grundvidenskabelige forskning sat i modsætning til den anvendte videnskab, der blev bedrevet på nyoprettede, særskilte højere læreanstalter for f.eks. ingeniør- og handelsuddannelse. *Bildung*, som havde været et ideal om sammenhæng i livet og i samfundet, kunne således også bruges til at opdele og rangdele.

Alle disse dobbeltheder og ideologiske momenter fik deres paralleller i den danske kulturelle udvikling i 1800-tallet og dermed også som momenter i vores nutidige forståelse af *dannelse*. Også hos os blev *dannelse* brugt særligt om personlighedsdannelsesprocesser i ungdommen og om de ønskværdige egenskaber, de gerne skulle føre med sig, set i lyset af et åbent ideal om "Det hele menneske" i harmonisk sammenhæng med sig selv og sin omverden, men ofte reduceret til et mere konventionelt ideal om klassisk-kulturel dannelse og polerede manerer. Også hos os blev begrebet brugt i politisk strid fanget mellem idealer for frihed, lighed og broderskab på den ene side og bedsteborgerlig selvtilfredshed på den anden. Den nationalliberale Orla Lehmann, som i 1840'erne gik forrest i opgøret med enevælden og adelens privilegier, kunne i en tale i Vejle i 1860 fastslå, "at Magten tilkommer de Begavede, de Dannede og de Formuende". Også hos os har dannelse kunnet ses som modstykke til uddannelse og profession, idet dannelse stiltiende er blevet sat lig med en almindelse, der ikke lader sig måle og veje, og idet visse fag stiltiende fik

status af særligt at være dannelsesfag, først græsk og latin, siden især dansk og historie. Gymnasieskolen havde fra 1850 almendannelse og studieforberedelse som officielt formål, idet betegnelsen 'almen' her snarere må udlægges som 'ikke-specialiseret' end som 'fælles for alle', da det kun var en ganske lille del af en årgang, der gik i gymnasieskolen. For Grundtvig var den imidlertid "Den sorte skole". For ham gjaldt det tidligt, at "Lærdom er Eet, og Dannelse og Duelighed for livet ... er et Andet".² Folkehøjskolerne kunne således hævde at repræsentere den sande (: eksamensfrie, folkelige og nationale) dannelse, og forskellige former for frigørende pædagogik har igen og igen gjort op med stive, mekaniske og elitære træk ved skolevæsnets. Det er dog altid sket ud fra egne dannelsesidealer, som kunne komme til at optræde i overfladiske og ideologiske former, hvilket så igen kunne fremkalde dels konservative krav om fastholdelse af værdier i den gamle dannelse og dels progressive krav om ægte demokratisk dannelse. Alle går ind for "sand" dannelse, man er bare uenige om, hvori den består, og ikke mindst om, hvordan den bedst fremmes.

Ingen uddannelsesinstitutioner, selv ikke folkehøjskoler og de frieste fri-skoler, kan dog i streng forstand siges at være dannelsesinstitutioner, fordi dannelsesprocesser netop unddrager sig enhver institutionalisering. Dannelse er noget, der i bedste fald sker ubevidst og passivt i forlængelse af bevidst og aktiv deltagelse i undervisning, og som vedrører den måde, hvorpå det, man har lært, indgår i ens personlighed og bidrager til ens fremtidige læremuligheder og livsmuligheder. Dannelse er ikke et entydigt ideal, men et ideal om enhed i en mangfoldighed af idealer

som integritet, ansvarlighed, åbenhed og selvstændighed – idealer, som aldrig er fuldt realiserede. Man kan ikke tage eksamen i dannelse, og eksamensfri undervisning er heller ingen garanti. Alle uddannelsesinstitutioner, selv de mest skolastiske og erhvervsrettede, kan dog omvendt og i en løsere forstand siges at være dannelsesinstitutioner, fordi de, hvad enten man gør sig det klart eller ej, må være forpligtet på idealer for elevernes udvikling, der rækker ud over uddannelsen selv. Det er et elementært og selvfølgelig krav til al undervisning. Allerede Seneca kunne udtale: *Non scholae, sed vitae*, "ikke for skolen, men for livet", og livet uden for og efter skolen kræver selvfølgelig andet og mere end faglige kundskaber og færdigheder. Dannelse har en længere tidshorisont og indgår i bredere sociale sammenhænge end livet på institutionerne. I forpligtelsen på dannelsesidealer ligger også, at lærerne og institutionerne har et ansvar i forhold til hver enkelt elevs videre liv og ikke bare i forhold til årgangen og til samfundets behov for uddannet arbejdskraft.

Dannelsesidealer i dag

De sidste 20-30 år har medført store ændringer i vilkårene i uddannelsesverdenen. Hurtigt skiftende og omfattende reformer på alle niveauer, samling af uddannelser på store institutioner, ensrettende strukturering af de vide-regående uddannelser med bachelor-, kandidat- og ph.d.-grader med tilhørende læringsmål, ny karakterskala og større vægt på karakterer, fremdriftsreformer, enstrengt og top-down-ledelsesstruktur, voldsom vækst i ekstern finansiering af forskning og økonomiske incitamenter på individ- og institutionsniveau – alt sammen er det forsøg på effektiviseringer og rationaliseringer og international

koordinering, der på forskellig vis sætter hensynet til dannelsesidealer og til det klassiske ideal om institutionernes forsknings- og undervisningsfrihed under pres på helt nye måder. Manglende ressourcer og politisk indgriben har selvfølgelig altid sat grænser for, hvad der kunne lade sig gøre i uddannelse og forskning, men institutionerne er nu blevet gjort til pseudo-erhvervsvirksomheder tvunget til at søge at optimere deres økonomi på måder, der ofte kan true med at trumfe videnskabelige og pædagogiske idealer. Udviklingen har da også givet anledning til megen kritik fra fagfolk, ofte formet som et forsvar for netop dannelse.

Jeg er også kritisk over for meget i denne udvikling.³ Det er dog godt at gøre sig klart, at dannelsesidealer altid har været truet ikke bare udefra, men også indefra af slendrian og dovenskab. I Danmark er uddannelsesvæsnets stort set statsligt. Det er en selvfølge, at det er regering og folketing, der fastsætter rammevilkårene for institutionerne. Det gør de i disse år ikke mindst med intentioner om at opruste landet i den skærpede internationale konkurrence, og idet de følger skiftende overordnede økonomiske og administrative tendenser. Alle reformer har imidlertid både ønskede og uønskede virkninger. Ingen er bevidst ude på at give dannelsesidealer dårligere vilkår på uddannelsesinstitutionerne, men det må være op til fagfolk professionelt beskæftiget med uddannelse at gøre opmærksom på det, når det viser sig at blive tilfældet, dels for at gøre hvad man kan for at mindske skaderne i det daglige, dels i håbet om justeringer eller fremtidige reformer, der kan bidrage til at undgå dem. Et perfekt uddannelsesvæsen i fuldkommen harmoni med omgivelserne, og hvor alle dybt

Som ofte **særligt forbundet med humanistiske fag** kunne Bildung blive skarpere modstillet Ausbildung, forstået som særligt forbundet med realfagene med deres tekniske og økonomiske nytte.



engageret og sandhedskærligt trækker på samme hammel indadtil, har vi dog endnu til gode at se, og sådan var det i hvert fald heller ikke i de såkaldt "gode, gamle dage". Det hører til enhver tid med til dannelse, at man i sit daglige virke gør, hvad man kan for at forsvare dannelsesidealer både for en selv og for andre. Man skal aldrig opgive dannelsesidealer, men se klart i øjnene, at de er svære at gøre operative, og det gælder i helt særlig grad, når de søges sammenfattet i et overordnet og uundgåeligt vagt ideal som dannelse eller almendannelse.

En måde at styrke dannelsen på kunne tænkes at være at tillægge bestemte uddannelsesmoduler en særlig rolle i den forbindelse. På universiteterne har almendannelse aldrig været det officielle formål, men frem til 1972 blev filosofikum dog tillagt en almendannende funktion som fælles indgang til alle studier. Efter at det var blevet afskaffet, har forskel-

lige ministre taget initiativer til en slags genindførelse. I Margrethe Vestagers ministertid blev *Fagets videnskabsteori* eller *Studium Generale*, som det hedder i Aarhus, oprettet som fast studieelement på alle bacheloruddannelser. Det findes stadigt, men ignoreres eller varetages ret forskelligt rundtomkring, så vidt jeg er orienteret. Søren Pind iværksatte som minister et udvalgsarbejde for et nyt filosofikum netop i dannelsen navn, men der er ikke blevet fulgt op på tanken efter hans afgang. I gymnasieskolen var undervisningsmodulet AT: *Almen studieforberedelse* i perioden fra 2004-17 en meget ambitiøst anlagt ordning, der skulle tilføje studieforberedelsen i det almene gymnasium et almendannende element af videnskabsteoretisk art, som tillige skulle give eleverne på de forskellige studieretninger et fælles mødepunkt. Denne ordning blev aldrig rigtig vellykket og er nu afskaffet igen. Strukturen var ret bureaukratisk, stillede store krav til

planlægning og var svær for lærere at tage ejerskab til. Udviklingen viser, at det nok i det hele taget er problematisk at sigte alt for direkte på at sikre dannelse⁴. Almendannelse står dog stadigt som officielt formål for hele gymnasieskolen, også det tekniske gymnasium og handels- og erhvervsgymnasierne med deres klare erhvervsigte, men efter at man med god grund har modarbejdet, at bestemte humanistiske fag skulle have patent på at være dannelsesfag, er begrebet almendannelse blevet endnu mere luftigt, end det altid har været. Det knyttes nu ofte særligt til demokratisk dannelse eller til forestillinger om enhed i de enkelte uddannelser. Det sidste kan virke som en ren besværgelse.

Når det i det hele taget er så svært at sigte direkte på dannelse, skyldes det grundlæggende, at dannelse slet ikke lader sig planlægge, hverken af den enkelte selv eller af andre. For den

enkelte kan dannelse dårligt gøres til en egentlig målsætning, da det må være noget, der sker med en, ikke noget, man selv styrer. Man kan beklage sin mangel på dannelse, men det er aldeles udannet at tro, at man allerede har den eller er godt på vej. Man kan prøve at undgå vanedannelser, som man udmærket ved er uforenelige med dannelsesidealer; man kan prøve at opføre sig ordentligt, men dannet kan man aldrig være sikker på, at man er. Man kan prøve at opøve selvstændighed, og samtidigt prøve at undgå laster som selvoptagethed og skråsikkerhed, men balancen er altid hårfin, og man er ikke selv overdommer i, hvor den ligger. Man har ansvaret for det, man gør, og man kan prøve at lave om på sig selv, hvis der er noget, man er utilfreds med, men i sidste ende er man uvilkårligt dannet som den, man nu engang er, og det er man i høj grad blevet bag om ryggen på én selv. Om det beløber sig til sand dannelse, er et åbent spørgsmål, og under alle omstændigheder må man "tage den derfra".

Dannelse vedrører en udvikling, som kan siges at foregå i en urørlighedszone, hvor man ikke selv er suveræn, og som andre ikke skal befamle, men som alligevel hele tiden bliver afgørende påvirket af, hvordan man møder og bliver mødt af andre. Det gælder i alle livets forhold, men den formelle uddannelse har en særlig betydning i forhold til udviklingen af dannelsesidealer. Der er overvældende evidens for, at mødet med en bestemt lærer på godt og ondt har fået livslang indflydelse på en elevs forhold til et fag, til uddannelse og til sig selv og andre. Det er vigtigt for elever og studerende, at deres lærere eksemplificerer dannelsesidealer og forbinder en faglig kompetence med personlig integritet, ansvarlighed,

åbenhed og selvstændighed. Om læreren selv i det daglige lever op til sådanne dannelsesidealer, er aldrig ligegyldigt, og da slet ikke hvad angår lærere, der skal lære andre at være lærere. For at hjælpe andre til at udvikle myndighed skal en lærer gerne kunne hvile i sig selv med en naturlig faglig myndighed. Det er derfor problematisk, hvis vilkårene på institutionerne virker umyndiggørende på lærerne. Det kan ske ved tonedøv ledelse, vilkårlige eksterne krav til undervisningens indhold og form, fastlåsende digitale platforme, afhængighed af at få positive evalueringer fra de studerende og meget andet. Heller ikke her er der patentløsninger, men det hører med til dannelse at kunne stå op for sig selv og sin faglige viden, og det kan rammerne indbyde mere eller mindre til.

Man kan undervise andre i et stof, men man kan ikke undervise dem i dannelse. Dannelse består ikke i at lære noget bestemt, men i at have fordøjet det lærte ordentligt og i at lære at lære. Her er det dog afgørende at huske, at man kun kan lære at lære ved at lære *noget*, og at det er alt andet end ligegyldigt, hvad man lærer og i hvilken orden. At lære lidt om dit og lidt om dat er alt andet end befordrende for dannelsesidealer, og da slet ikke i en tid, hvor man kan tro, at internettet uden videre etablerer sammenhæng. Digital dannelse er ikke bare et spørgsmål om at kende sin computer, men i høj grad et spørgsmål om at have en grundlæggende viden om verdens indretning og om sin egen plads i den. Korte, enkeltstående, stærkt eksamensfokuserede uddannelsesmoduler; mammutforelæsninger uden opfølgende holdundervisning; mange skiftende lærere er alt sammen noget, som forekommer overalt, og som man udmærket ved kan

gøre en uddannelse ensidig, overfladisk og upersonlig og dermed undergravende for dannelsesidealer.

I de senere år er universiteterne blevet gjort økonomisk ansvarlige for, om deres kandidater kan få arbejde hurtigt efter eksamen. Det spiller nu en stor rolle ved omlægninger af uddannelserne med større og større vægt på former for praktik. Det betyder nødvendigvis, at mængden af teoretisk stof bliver reduceret. Samtidigt er alle professionsuddannelser, også de kunstneriske, blevet akademiseret med mere vægt på teori. I begge tilfælde har udviklingen ført til kritik af henholdsvis manglende akademisk substans og manglende professionel praktisk kompetence. Alle steder tumles der med problemerne med at finde den rette balance på det enkelte studium. Det er der igen ikke patentløsninger på, men jeg mener, at man må prøve at undgå at se dannelse som et mål for sig, der ligger uden for uddannelsen og professionsudøvelsen, men lade dannelsesidealer præge alle faser af faglig virksomhed. Teori og faglig praksis må i lige grad være båret af en vilje til saglighed, som forhindrer, at de spilles ud imod hinanden, men tværtimod ses i lyset af hinanden. Begrebet saglighed fanger en normativitet, som er indbygget i al videnskab og i al professionsudøvelse, og er dermed et ideal, som er mere jordnært og mindre ideologisk belastet end den almindelige forestilling om dannelse, samtidigt med at det appellerer til at modvirke fagenes indbyggede tendens til at lukke sig om sig selv og glemme de større sammenhænge, de indgår i.⁵ Og det må under alle omstændigheder høre med til sand dannelse.

I dannelsen af vores dannelsesbegreb har sammenhængen med det nationale spillet en stor rolle. Den udvikling, vi nu står midt i, gør det imidlertid stadig mere nødvendigt at se idealerne for den enkeltes liv også i større sammenhænge end de lokale og nationale. For at være

en god borger må man også være en god verdensborger, der så klogt som muligt tager hensyn til ikke at undergrave vores fælles livsbetingelser. Vores dannelsesbegreb må således videreudvikles til at omfatte nye dannelsesidealer, som kan komme til at præge uddannelserne og

professionerne mere og mere. Et nyt slagord kunne være: Dannelse er udviklingen af en personlig væredygtighed, der med stor læredygtighed bidrager til global bæredygtighed.

NOTER

- ¹ Jeg har til denne artikel læst Haue, H. (2003). *Almen dannelse som ledestjerne*. Odense: Syddansk Universitetsforlag, og orienteret mig i Johansen, M.B. (red.). (2002). *Dannelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag. Eriksson, B. (2013). *Moderne dannelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag. Pahuus, M. (red.). (2013). *Dannelse i en læringstid*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag. Von Oettingen, A. (2018). *Undervisning er dannelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag. Brinkmann, S. et al. (red.). (2021). *Sidste chance. Nye perspektiver på dannelse*. Aarhus: Klim.
- ² Grundtvig, N.F.S. (1832). *Nordens Mytologi* (2. udg., s. 25). Her blot citeret fra ODS.
- ³ Fink, H. (2017). "Om dannelse på et forskningsuniversitet" i Larsen, S.N. og Raahauge, J. (red.), *Dannelse på universitetet – fordringer og udfordringer*. København: Sophia. Fink, H. (2019). "Classical Ideals in the Modern Research University" i *Danish Yearbook of Philosophy*, 52.

- ⁴ Jeg har været involveret i arbejdet med Fagets videnskabsteori både som formand for det ministerielle udvalg, der foreslog reformen, og som mangeårig formand for Studium Generale-udvalget på Aarhus Universitet. Det har jeg skrevet om i Fink, H. (2001). "Dannelse, filosofi og Studium Generale" i Bach-Nielsen, C. (red.), *Dannelse Uddannelse Universiteter. Festskrift til Henning Lehmann*. Jeg var også involveret i arbejdet med Almen studieforberedelse som eksternt medlem af læseplansudvalget. Jeg har forsvaret tankerne bag i Fink, H. (2007). "Fag og fagsamarbejde i gymnasiet" i Hansen, M. *Almen studieforberedelse*. København: Gyldendal. Og i Fink, H. (2008). "I større sammenhæng" i Bertelsen, J.T. et al. (red.), *Viljen til visdom. En debatbog om dannelse og uddannelse udgivet i anledning af Odense Katedralskoles 725-års jubilæum*. Aarhus: Slagmark. Jeg er sådan set ked af, at initiativet kuldsejlede.
- ⁵ Jeg har diskuteret forholdet mellem fag og sag, faglighed og saglighed mere indgående i Fink, H. (2003). "Universitetsfagenes etik" i Fink, H. et al. (red.), *Universitet og videnskab*. København: Hans Reitzels Forlag, og i interviews i *Asterisk*, 4, 2002 og *Asterisk*, 66, 2013.